

LTMS



بروزترین مرجع

دوره های ضمن خدمت فرهنگیان

ltmsyar.ir

همه آنچه برای انجام دوره های ضمن خدمت لازم است را
تنها از سایت و کانال ما دنبال کنید :

t.me/ltmsyarir

www.LTMSYAR.ir

(برای ورود به سایت و کانال تلگرام لینک های بالا را بفشارید.)

محتوای دوره نظارت و راهنمایی تعلیماتی

استان خراسان رضوی - کد ۹۱۴۰۲۰۳۶ - مدت دوره ۲۴ ساعت

آزمون ۷ و ۸ مردادماه ۹۸ (ساعت ۸ تا ۱۸)

آقایان:

- ❖ نواندیش
- ❖ نیکوکار
- ❖ طوفانی

خانم ها:

- ❖ شیخی
- ❖ محمدی
- ❖ سلطانی
- ❖ سیری



وزارت آموزش و پرورش
دفتر آموزش دوره اول متوسطه
اداره کل آموزش و پرورش استان قزوین
اداره تکنولوژی و گروه های آموزشی متوسطه اول
دبیرخانه کیفیت بخشی به فرآیند نظارت و راهنمایی آموزشی



کتابچه نظارت و راهنمایی آموزشی با رویکرد بالینی



سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶

فهرست مطالب

۱	فصل اول
۱	مقدمه
۲	نظارت و ضرورت آن
۳	مقاومت معلمان به نظارت
۵	اهداف نظارت بالینی
۶	فصل دوم
۶	مؤلفه‌های نظام جامع نظارت و ارزشیابی معلم
۷	سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم
۸	نظارت و ارزشیابی معلم: ریشه‌های تاریخی
۱۶	نظارت و ارزشیابی معلم: کارکردهایی مستقل، ضروری و مکمل
۳۷	معیارهای نظام نظارت و ارزشیابی با کیفیت بالا
۵۵	فصل سوم
۵۵	مفاهیم و مهارت‌های اساسی نظارت کلاس درس محور
۵۶	سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم
۵۷	اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت
۶۰	کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آنها
۶۲	تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرآیند تدریس

۶۷	.....جمع‌آوری اطلاعات نظام‌دار.....
۶۸	.....ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها.....
۷۳	.....تفسیر و استفاده از داده‌ها.....
۷۳	.....فصل چهارم
۷۳	.....مراحل اجرای نظارت بالینی.....
۷۶	.....رفتارهای ناظر و راهنمای آموزشی در مشاهده کلاسی معلمان.....
۷۶	.....روش کنترل دستوری:.....
۷۹	.....۲. روش اطلاعاتی دستوری:.....
۸۱	.....۳. روش مبتنی بر همکاری مشترک یا تشریک مساعی:.....
۸۵	.....۴. روش غیر دستوری:.....
۹۰	.....ایجاد جوّی که در آن کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزشمند باشد.....
۹۲	.....نظارت کلاس درس محور و مربیگری به عنوان یک فرآیند چرخشی.....
۹۴	.....منابع:.....

فصل اول

مقدمه

هم اکنون آموزش و پرورش همگانی در همه مراحل آن و آموزش های تخصصی و کاربردی برای کارکنان و کارمندان بخش های عمومی و خصوصی به عنوان یکی از بزرگترین صنعت های جهان شناخته شده است . هر کشوری در جهان سالانه بخش بزرگی از درآمدهای ملی خود را برای گسترش و بهبود کارهای آموزشی و پرورشی به کار می بندد و همواره برای افزایش این سرمایه گذاری تلاش می کند . از سال های پیش از جنگ جهانی دوم دانشمندان شکوفایی اقتصادی و عمران ملی به این باور گرویده اند که سرمایه گذاری در امر آموزش و پرورش می تواند مانند سرمایه گذاری در دیگر عوامل رشد و توسعه سود آور کارساز باشد ، زیرا فراهم آوردن نیروی انسانی کاردان و متخصص و پرورش مردم با فرهنگ و آگاه سبب می شود تا اندازه بهره وری و بهره گیری از هر گونه سرمایه گذاری مادی را فزونی فراوان بخشد . به همین دلیل است که همه کشورهای جهان بر آنند که آموزش و پرورش همگانی و اجباری را پرورش داده و مردم را از نعمت مجموعه ای از دانش های عمومی و همگانی که برای بهتر زیستن آنان ضروری است به گونه ای گسترده برخوردار سازند. در برخی از کشورهای صنعتی و پیشرفته نه تنها آموزش دبیرستانی به مرز همگانی و اجباری رسیده است که گروه بیشماری از نوجوانان در سنین آموزش دانشگاهی بر پایه نیازهای جامعه و توانایی های فردی هر سال به موسسات آموزش عالی راه می یابند .

در کشور ما هم اکنون شماری نزدیک به بیست میلیون دانش آموز در آموزشگاه های گوناگون به تحصیل سرگرمند و این شمار با آهنگی پر شتاب برای سال های آینده فزونی خواهد گرفت . فراهم آوردن امکانات آموزش و پرورش شایسته و سزاوار برای این گروه از کودکان و نوجوانان کشور کاری بس دشوار و در خور ستایش است. کارگردانی و اداره آموزشگاه ها و دفاتر و اداره های آموزش و پرورش در سراسر کشور هنری بسیار پیچیده و در همان حال حساس و پراهمیت است ، زیرا این آموزشگاه ها، زیر نظر مدیران و رؤیسان این موسسه ها و به دست صدها هزار آموزگار و دبیر است که میلیون ها انسان و میلیاردها سرمایه و درآمد ملی برای پرورش و آماده سازی زنان و مردان کاردان و کارآمد آینده کشور به کارگرفته می شود. نیازبه نظارت و راهنمایی آموزشی در همه

زمینه های مربوط به فعالیتهای تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز، به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد بیش از هر زمان دیگر احساس می شود، زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای موثر و موفق برنامه های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد.

هدف اصلی از تدوین این جزوه آشنا کردن خوانندگان با مجموعه ای از دانش و معرفت در مورد نظارت و راهنمایی آموزشی است. انتظار می رود که با استفاده از مطالب این جزوه مدیران، معاونین و سرگروه های آموزشی و درسی بتوانند تا حدودی دانش و بینش لازم را درباره نظارت و راهنمایی آموزشی کسب کنند و مدیران مدارس و راهنمایان آموزشی نگرش جدیدی نسبت به اهمیت و ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی در آموزش و پرورش و همچنین رهنمودها، راهبردها، و کاربردهای آن در مدارس پیدا کنند و بدین وسیله بر فرایند و نتایج آموزش و پرورش دانش آموزان تأثیر بگذارند.

نظارت و ضرورت آن

نظارت در لغت به معنای زیرکی و فراست است و راهنمایی به معنای نشان دادن راه به کسی و رهبری و هدایت آمده است.^۱

نیاز به نظارت و راهنمایی آموزشی در همه زمینه ها مخصوصا در فعالیت های مربوط به تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می گردد بیش از هر زمان دیگر احساس می شود، زیرا نظارت، راهنمایی و ارزشیابی همواره در اجرای موثر و موفق برنامه های آموزشی نقشی اساسی داشته و دارد.

نظارت و راهنمایی آموزشی از زمان پیدایی نظام های آموزشی به سبک جدید، جزء وظایف مهم مدیران مدارس بوده است. نظارت و راهنمایی آموزشی جزء لاینفک نقش های سازمانی محسوب می شود. در نظام های آموزشی اغلب کشورها هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان و در نتیجه دانش آموزان است.

طرح اندیشه ها، نظریه ها و روشهای جدید از طرف صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت با هدف ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش افت آموزشی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۷

فرصت ها، و ارتقا و حفظ نتایج مطلوب آموزشی، ضرورت نظارت و راهنمایی آموزشی را بر مسئولان و مدیران آموزش و پرورش بیش از پیش آشکار ساخته است. اگر چه امروز مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش نسبت به کارگیری نظارت و راهنمایی آموزشی نگرش مثبتی دارند، به علت محدودیت های فراوان در ابعاد اقتصادی، ساختاری، و نیروی انسانی متخصص، تاکنون برنامه ریزی مشخص یا اقدام عملی مؤثری در این مورد صورت نگرفته است.

باین حال، در پی توسعه روزافزون نظام آموزشی در کشور ما، تغییرات بنیادی در برنامه های مدارس و سعی در حفظ و تداوم کیفیت آموزشی و کنترل عملکرد مدارس اهمیت و ضرورت نقش نظارت و راهنمایی آموزشی یک بار دیگر به طور جدی و هشدار دهنده ای مطرح شده است.^۱

مقاومت معلمان به نظارت

بیشتر معلمان از این که بر آنان نظارت کنند چندان دل خوشی ندارند و این در حالی است که نظارت بر آنان بخشی از آموزش و کار حرفه ای آنان محسوب می شود. معلمان همواره به صورت تدافعی به نظارت عکس العمل نشان می دهند و آن را مفید تلقی نمی کنند.

این تعمیم فاقد استثنا نیست. بعضی از معلمان از نظارت بهره های فراوانی می گیرند و بعضی از ناظران مستعد و شایسته، در کار معلمان از مقبولیت و اثربخشی خاصی برخوردارند. با این وجود اکثر معلمان مشمول تعمیم مذکور می شوند. کیمبل وایلز در یک بررسی درباره ۲۵۰۰ نفر معلم متوجه شد که فقط رقم بسیار اندکی از معلمان (۱/۵ درصد) ناظر خود را به عنوان منبعی از نظرات جدید تصور می کنند.

موریس گوگان چندین بررسی درباره نظارت بر معلم انجام می دهد. او براساس این بررسی ها نتیجه می گیرد: "براساس روانشناختی نظارت تقریباً به طرز غیر قابل اجتنابی به عنوان یک خطر و تهدیدی جدی برای معلم جلوه می کند و شاید وضعیت حرفه ای او را به خطر انداخته و به اعتماد او لطمه می زند."

وجود چنین برخورد مشخص و خصومت آمیز معلم با امر نظارت این فکر را قوت می بخشد که مدارس به کلی از آن صرف نظر کنند. برخوردی خوش بینانه تر بیان می دارد که معلمان

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۱ و ۲.

خصوصیتی با خود نظارت ندارند لیکن ناسازگاری آنان با سبک نظارتی آنان با سبک نظارتی است که ملاحظه می کنند شاید معلمان با آن سبک نظارتی که بتوانند به ملاحظات و خواست های آنان بهتر پاسخ دهد بیشتر سازگار باشند. نظارت بالینی معلم محور اصولاً برچنین پیش فرضی استوار است .

قبل از توصیف نظارت معلم محور لازم است چند نمونه از عملیات نظارتی را که معلمان به آن ها واکنش منفی نشان می دهند بررسی کنیم . در نظارت متداول ضمن خدمت ، ناظر که معمولاً مدیر مدرسه است فرایند نظارتی را به منظور ارزشیابی عملکرد معلم انجام می دهد . دستور ارزشیابی ممکن است توسط قانون، هیات آموزشی در محل و یا وزارت آموزش و پرورش صادر شود . این حالت در آغاز دو مساله را به وجود می آورد: مسئله اول هنگامی به وجود می آید که نظارت با ارزشیابی همسان تصور شود.

معلمان معمولاً وقتی که احساس کنند که مورد ارزشیابی واقع می شوند و به خصوص در هنگامی که ارزشیابی های منفی امنیت شغلی آنان را به مخاطره می اندازد مضطرب می شوند در این صورت جای تعجب نیست که معلمان نسبت به نظارت واکنش منفی نشان دهند . مساله دوم این است که نظارت به لحاظ نیاز ناظر به وجود آید نه نیازی که توسط معلم احساس شود . به علت این که نظارت در معنای سنتی خود ناخوشایند به نظر می رسد بنابراین به نظر می رسد بهتر است از تعامل متقابل مابین معلم و ناظر احتراز شود و یا این تعامل در حداقل خود صورت گیرد.

متأسفانه این عمل مشکل را پیچیده تر می کند ناظر ممکن است بدون اطلاع قبلی در کلاس معلم حضور یابد تا شاهد جریاناتی باشد که اتفاق می افتد معلم اطلاعی ندارد که ناظر چه چیزی را مشاهده و ارزشیابی می کند. آیا ناظر علاقه مند به پاکیزگی کلاس است ؟ یا به علاقه ظاهری دانش آموزان به کارشناسان توجه دارد. یا به هدف ها و شیوه تدریس و یا شاید به میزان کنترل کلاس علاقه مند است .

از طرف دیگر ممکن است ناظر برنامه خاصی جهت اینکه چه چیزی را مشاهده یا ارزیابی کند نداشته باشد . نتیجه این می شود که اطلاعات حاصل از مشاهده کلاس ممکن است غیر منظم بسیار ذهنی و نامفهوم جلوه کند .

ممکن است ادامه مشاهدات کلاسی منجر به بهبود شرایط نشود . به طور نمونه ناظر تقویمی را تکمیل می کند و گزارشی از ارزشیابی عملکرد معلم می نویسد . ممکن است معلم فرصتی جهت مذاکره با ناظر در رابطه با دانسته های مشاهده شده و معیارهای ارزیابی به کاررفته در گزارش را

نداشته باشد ولو اینکه ممکن باشد این گزارش در تصمیم‌گیری‌های مهم درباره ارتقای معلم و تامین شغلی او مورد استفاده قرار می‌گیرد.^۱

به طور کلی از آنجا که بیشتر مشکلات مطرح شده در مورد نظارت مربوط به برداشت‌ها و شیوه‌های نادرست اجرای آن است، لذا می‌توان با شناخت بهتر از اهداف نظارت بالینی و در پیش گرفتن مجموعه‌ای از فعالیت‌های نظام‌مند و برخی ملاحظات از آسیب‌های آن کاست.

اهداف نظارت بالینی

وجود برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و کیفیت تداوم آن در تحقق هدف‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. با اجرای طرح نظارت بالینی آموزشی به منظور اصلاح وضع آموزشی تحت عنوان رهبران آموزشی با معلمان و به کمک آنان کار و فعالیت می‌کنند و از طریق همکاری حرفه‌ای سعی در ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آنان دارند. اگر چه برنامه‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و عناوین راهنمایان آموزشی در نظام‌های آموزشی مختلف متفاوت است، وظایف آنان کم و بیش مشابه است.

راهنمایان آموزشی در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیت‌های گوناگون و ادوار مختلف با عناوینی از قبیل معلم راهنما، معلم سرپرست، معلم مشاور، استاد، معاون آموزشی منطقه، ناظر یا سرپرست آموزشی، بازرس، بازرس آموزشی، رئیس آموزش و پرورش منطقه، هماهنگ‌کننده برنامه‌های آموزشی، مدیر گروه آموزشی، مشاور تخصصی، برنامه‌ریز امور آموزشی، و راهنمای آموزشی نامیده شده‌اند. اما وظیفه اصلی آنان با هر عنوانی که نامیده شوند و در هر پستی و مقامی که خدمت کنند

برقراری ارتباط و کار و همکاری حرفه‌ای با معلمان و کمک به آنان است تا رشد و پرورش بهتر معلمان به معنای رشد و پرورش بهتر دانش‌آموزان و نیز موفقیت برنامه‌های نظارت و راهنمایی

۱. اچسون و گال، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ص ۲۱ و ۲۳.

آموزشی است که رضایت و حمایت عمومی از مدارس را در پی دارد هدفی که نظارت و راهنمایی آموزشی در نظام های آموزشی درصدد نیل به آن است.^۱

به طور کلی می توان اهداف نظارت بالینی را در موارد زیر خلاصه کرد:

- ۱- احیای نقش نظارتی مدیران و معاونین آموزشی
- ۲- کمک به معلم جهت دریافت بازخورد از تدریس خود از طرف شخص دیگر
- ۳- کمک به معلم جهت بهبود فرآیند آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ۴- کمک به معلم در ایجاد نگرش مثبت رشد مداوم حرفه ای خود
- ۶- تشخیص و حل مسائل در فرآیند یاددهی- یادگیری
- ۷- ارتقای مهارت های تدریس^۲

فصل دوم

مؤلفه های نظام جامع نظارت و ارزشیابی معلم

این مبحث به شما کمک می کند تا درک روشنی از خصوصیات یک نظام باکیفیت نظارت و ارزشیابی معلم به دست آورید. جهت ایجاد چنین درک و شناختی به دست آوردن برخی ایده ها در مورد تاریخچه نظارت آموزشی و ارتباط نزدیک آن با ارزشیابی معلم حائز اهمیت می باشد. اولین قسمت از این مبحث مروری بر همین تاریخچه دارد. تلاش ما ابداً این نیست که تاریخچه کاملی از نظارت و ارزشیابی معلم را در اینجا ارائه دهیم، ولی تلاش می کنیم که اختلاف نظرها و ابهامات رایج در خصوص نظارت آموزشی و رابطه آن با ارزشیابی را از نظر تاریخی مورد توجه قرار دهیم.

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۵ و ۶.

۲. اچسون و گال، نظارت و راهنمایی تعلیماتی، ص ۲۸ و ۲۹- با اندکی تغییر.

دومین قسمت از این مطلب، بحثی را در خصوص مفهوم‌سازی نظارت آموزشی و ارزشیابی به عنوان کارکردهای مستقل، مکمل و ضروری مدارس، مطرح می‌سازد. قسمت پایانی بر معیارهای ویژه‌ای تأکید دارد که می‌توان از آنها جهت ارزشیابی کیفیت هر نوع نظام نظارت و ارزشیابی معلم از جمله نظامی که هم‌اکنون در آن مشغول به کار می‌باشید، بهره جست. این معیارها از آثار و کتاب‌های محققان و دانشمندان این حوزه استخراج شده‌اند، اما آنها به صورت تجربی نیز در چندین منطقه آموزشی مورد آزمایش واقع شده‌اند.

سؤالات راهنما جهت تفکر قبل از مطالعه و تأکید بر نکات مهم

- به نظر شما عبارات «نظارت و راهنمایی معلم^۱»، «ارزشیابی معلم^۲»، «مشاهدات معلم^۳» چه تفاوتی با هم دارند؟
- با توجه به تجارب قبلی شما، مهم‌ترین اهداف ارزشیابی معلم کدامند؟
- هدف از نظارت و راهنمایی معلم چیست؟ آیا تمامی معلمان نیاز به نظارت و راهنمایی دارند؟ چرا بله و چرا خیر؟
- اگر از شما خواسته شود یک نظام نظارت و ارزشیابی معلم را شناسایی کنید، به دنبال چه ویژگی‌هایی خواهید رفت؟

1 . Teacher Supervision
2 . Teacher Evaluation
3 . Teacher Observation

نظارت و ارزشیابی معلم: ریشه‌های تاریخی

بسیاری از نظام‌های فعلی نظارت و ارزشیابی معلم فاقد توصیف و شرح دقیق رابطه بین نظارت و ارزشیابی هستند. در نتیجه هم معلمین و هم مدیران به طور یکسان در رابطه با اهداف هر کدام از این کارکردها دچار تردید و ابهام جدی هستند (مک گریل^۱، ۱۹۸۳).

تلاش برای درک رابطه بین نظارت و ارزشیابی چیز جدیدی نیست. ریشه‌های مشکل به تاریخچه نظارت آموزشی در مدرسه برمی‌گردد. در طی زمان، فلسفه‌ها و جنبش‌های آموزشی نقش ناظر را به شیوه‌های کاملاً متناقضی تفسیر و تبیین کرده‌اند، از بازرس^۲ گرفته تا دستیار و کمک‌کننده، از ارزشیاب تا مشاور، یعنی نقش‌های کاملاً متفاوتی را برای فرد ناظر تعیین کرده‌اند. با درک این تاریخچه بهتر می‌توان در موقعیتی قرار گرفت تا بتوان با مسائل پیچیده‌ای که پیرامون رابطه بین نظارت و ارزشیابی معلم وجود دارد، دست و پنجه نرم کرد. ریشه‌های تاریخی نظارت آموزشی در نقش بازرسی به کمیته‌های مدارس اوایل قرن هجدهم برمی‌گردد. بازرسان اغلب افراد روحانی، نخبگان اجتماعی، مدیران مدارس و یا دیگر شهروندان شاخص یا اشراف و یا طبقه دانشمند بودند. در واقع همان طور که گلانز^۳ (۱۹۹۸) مطرح می‌کند، نظارت و راهنمایی به عنوان کارکردی که باید توسط افراد آموزش‌دیده حرفه‌ای، مجرب و متخصص انجام می‌شد، تا بعد از جنگ‌های جهانی وجود خارجی نداشت. یعنی آن زمان بود که برای اولین بار بحث متخصص این کار مطرح شد.

شیوه‌های غیرحرفه‌ای نظارت و راهنمایی طالب کنترل بسیار سخت، و بازرسی دقیق از امکانات مدرسه بود (گلانز، ۱۹۹۸). الگوی بازرسی مدارانه^۴ همچنان به رشد و شکوفایی خودش ادامه داد و حتی بعد از آن که نقش بازرسان مدارس بسیار حرفه‌ای، مجرب و آموزش‌دیده هم جا افتاده بود تا اوایل قرن ۱۹ هم ادامه پیدا کرد (پازاک^۵، ۲۰۰۰). ناظران بیشتر درگیر وظایفی از قبیل بازرسی

1 . MacGreal
2 . Inspector
3 . Glanz
4 . Inspectorial Model
5 . Pajak

برنامه‌ریزی درسی، بهبود کارایی شیوه‌های آموزشی، ارزشیابی عملکرد معلم و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بودند (بولین^۱، ۱۹۸۷). معلمان اکثراً خانم بودند و کاملاً محروم از حق رأی و حق اظهارنظر که اغلب به آن‌ها به دیده کاملاً ناتوان و فاقد مهارت و حتی عقب‌افتاده نگاه می‌شد (بولین و پاناریتیس^۲، ۱۹۹۲، ص ۳۳).

بالیث^۳ (۱۸۹۴) در یادداشت‌های خودش ذکر می‌کند که تنها راه اصلاح مدارس این است که برای هر مدرسه یک ناظر توانمند به عنوان بازرس منصوب شد و به او اجازه داده شود تا آن دسته از معلمان نالایقی که امکان اصلاح دارند، اصلاح شوند و آن‌هایی که در واقع مرده هستند دفن شوند (عین همان متنی است که توسط گلانز، ۱۹۹۸ ذکر شده است). گلانز همچنان توضیح می‌دهد که چگونه اخراج این معلمان با مسأله کیفیت مدارس در ذهن بعضی از اصلاح‌طلبان آموزشی آن دوران ارتباط پیدا کرده بود:

مأموریت برکناری معلمان نالایق توسط بازرسان در طی این دوران ناقض هدف بنیادین و ضروری نظارت و راهنمایی برای دسترسی به کیفیت آموزش در مدارس بوده است. در واقع ناظران آن زمان بر این اعتقاد بودند که بهترین راه دستیابی به کیفیت مدرسه و کیفیت آموزش برکناری معلمین ناتوان و نالایق بود. شیوه‌هایی هم که توسط این ناظران به کار گرفته می‌شد، بیشتر حالات بازرسانه داشت، با این وصف این فعالیت‌ها نتوانست به آن هدف فوق‌الذکر یعنی افزایش سطح کیفیت آموزشی و مدرسه دست پیدا کند (ص ۴۹).

در اوایل قرن بیستم فردریک تیلور^۴ جنبش کارایی^۵ را به راه انداخت که تأثیر بسیار عمیقی بر نحوه انجام وظایف مدیران مدارس داشت (بولین، ۱۹۸۷ و گلانز، ۱۹۹۸). تیلور و همکارانش مطالعات زمان و حرکت را در بخش صنعت انجام دادند. هدف آن‌ها این بود که کاری کنند

-
- 1 . Bolin
 - 2 . Panaritis
 - 3 . Balliet
 - 4 . Frederick Taylor
 - 5 . Efficiency Movement

حرکت‌های فیزیکی و جسمانی کارگران بسیار کارآمدتر و دقیق‌تر صورت بگیرد و در واقع انرژی کارگران ذخیره شود و به این ترتیب سطح بهره‌وری افزایش پیدا کند. این جهت‌گیری کارایی، آن طوری که توسط فرانکلین بوبیت^۱ و دیگران به آموزش و پرورش انتقال داده شد، یکی از عامل‌های عمده‌ای بود که موجب شد فرآیندهای نظارتی در اوایل قرن بیستم وارد مدرسه شوند.

فلسفه کارایی اجتماعی با افزایش میزان دیوان‌سالاری نظام‌های آموزشی همراه و همگام شد. این ترکیب و همچنین ظهور طبقه جدیدی از مدیران سطح متوسط مدارس که وظیفه نظارت را خودشان انجام می‌دادند منجر به توسعه شتابان مقیاس‌های رتبه‌بندی^۲ شد که جهت اندازه‌گیری میزان اثربخشی^۳ معلم طراحی شده بودند. مفروضات بنیادین این بود که دانشمندان می‌توانند روی معلمانی که ظاهراً از همه کارآمدتر، دقیق‌تر و بهتر عمل می‌کنند، مطالعه کنند. آن وقت شرحی از شیوه‌های رفتاری این معلمان خاص را تدوین کنند. به اصطلاح روی رفتارهای خاص این معلمان اسم بگذارند. این توصیف‌ها به نوبه خودش می‌توانست بعداً به مقیاس‌هایی برای رتبه‌بندی میزان کارایی و اثربخشی معلم‌های دیگر تبدیل شود. ناظران ماهر آن موقع می‌توانستند با استفاده رتبه‌ها و توصیفات مقیاس‌های رتبه‌بندی کاری کنند که معلم‌ها کارآمدتر شوند. ادوارد الیوت و کلیفتون بویس^۴ دو تن از پیشگامان طراحی ابزارهای رتبه‌بندی کارایی معلمان بودند و طبقه‌بندی‌های رتبه‌دهی را تدوین کردند که از ویژگی‌های فیزیکی و جسمانی گرفته تا ویژگی‌های اخلاقی و کارایی اجتماعی را در بر می‌گرفت (گلانز، ۱۹۹۸).

در ربع اول قرن بیستم مقیاس‌های رتبه‌بندی معلمان به نحوه فزاینده‌ای رشد و گسترش پیدا کرد، حتی با این وجود به ندرت راجع به معنا و مفهوم و در واقع توصیف تدریس مؤثرتر و کارآمدتر اتفاق نظر وجود داشت. با وجود مخالفت‌های نسبتاً سرسختانه از جانب کسانی که مقیاس‌های

1 . Franklin Bobbit
2 . Rating Scales
3 . Effectiveness
4 . Edward Elliot and Clifton Boyce

رتبه‌بندی را غیردموکراتیک و ضدعقلانی می‌دانستند، این گونه مقیاس‌ها به صورت بسیار گسترده‌ای برای ارزشیابی معلمان در نظر گرفته می‌شدند. نقش ناظر عملاً در اینجا ارزشیابی معلم بود.

با پیشرفت و توسعه هرچه بیشتر گروه‌های ترقی‌خواهانه، انتقادات به مقیاس‌های رتبه‌بندی به مراتب بالا گرفت. در نهایت کارایی اجتماعی و الگوهای بازرسی‌مآبانه نظارت و راهنمایی معلم تحت حملات و انتقادات بسیار شدیدی قرار گرفتند. ناظران که تا آن زمان از طریق طراحی شیوه‌های بهتر ارزشیابی برای رتبه‌بندی معلمان جایگاه خود را مستحکم‌تر و قانون‌مندتر جلوه داده بودند، ناگهان خودشان را در یک موقعیت بسیار صدمه‌پذیر دیدند. از این هنگام بود که آن‌ها به عنوان یک وظیفه بسیار مهم، برای رشد هرچه بیشتر به معلمان کمک کنند (گلانز، ۱۹۹۸).

مفاهیم و ایده‌های جدیدی که جایگزین شیوه‌های قبلی نظارت و راهنمایی شدند، ریشه در اصول دموکراتیکی همچون استقلال رأی و آزادی داشتند. دوران ترقی‌خواهی با فلسفه‌ی مطالعه و بررسی، فرآیندهای دموکراتیک و پژوهش‌های علمی به یک فرآیند نظارتی به عنوان یک روش یاری‌دهنده، اصلاح‌محور و مبتنی بر همکاری، منجر شد. بار و بورتن^۱ (۱۹۲۶) با استناد به آثار دیویی و دیگر ترقی‌خواهان، کتابی را در خصوص نظارت و راهنمایی آموزشی منتشر کردند و معلمان و مدیران از طریق آزمایش در کلاس‌های درس و مدارس به تفکر تشویق کردند (پاژاک، ۲۰۰۰، ص ۳).

نظارت و راهنمایی مترقی در حالی که ارزشیابی معلم را در واقع کم‌اهمیت‌تر تلقی نمی‌کرد، بر همکاری، مشارکت، فرآیندهای گروهی، پرسش و پاسخ، تحقیق و آزمایش تأکید می‌کرد. در یک اختلاف بسیار شدید با وضعیتی که تحت الگوی کارآمدی اجتماعی با آن مواجه شده بودیم، حالا دیگر به معلمان به عنوان بخشی از راه‌حل به جای بخشی از مشکل نگریسته می‌شد. بار، بورتن و بروکنر^۲ (۱۹۳۸) در اثر خویش تحت عنوان نظارت و راهنمایی آموزشی اعلام کردند که قصد دارند عماداً مفهوم قدیمی و سنتی نظارت و راهنمایی به عنوان بازرسی را کنار بگذارند و رهبری پاسخگو^۳

1 . Barr and Burton

2 . Brueckner

3 . Responsible Leadership

دیدگاه جامع در طول زمان موجب ضبط تصویر ناقص و ناتمامی از رفتار معلم شده و به یک ارزشیابی غیرمنصفانه می‌انجامد. با این حال علاوه بر این، پیامد و خروجی ارزشیابی یک قضاوت جامع است که توسط یک متن کتبی که تقریباً برای تمامی معلمان از شباهت یکسانی برخوردار است، انتقال می‌یابد.

در نهایت و احتمالاً مهم‌تر از موارد قبلی استاندارد حاکم بر مشاهدات و نظارت کلاسی با هدف ارزشیابی معلم می‌بایستی برای تمامی معلمان از ماهیت و حالت خاصی برخوردار باشند. با توجه به حقوق قانونی شغلی و اجتماعی معلم و همچنین توافقات قراردادی تمامی معلمان در همان طبقات شغلی می‌بایستی با استفاده از معیارهای یکسانی مورد ارزشیابی قرار گیرند. مسائلی مربوط به روایی و همچنین قابلیت اعتماد بودن اولاتر از نیازهای خاص معلمان در حوزه ارزشیابی معلم تلقی می‌شود. اگر معیارهای مربوطه برای برخی از معلمین تغییر یابند، آنگاه اتهام تخلف و تقلب و همچنین رفتارهای مشکوک صورت می‌گیرد.

در مقام مقایسه جمع‌آوری اطلاعات برای مقاصد نظارت و راهنمایی حالت کاملاً متفاوتی وجود دارد. این گونه داده‌ها بایستی کاملاً متمایز شده، شخصی طراحی شده و معلم‌محور باشند (نولان و فرانسیس، ۱۹۹۲). میزان توجه نسبت به گردآوری داده‌ها در فرآیند نظارت عموماً بسیار محدود است و بیشتر فقط یکی یا دوتا از جنبه‌های معلمان و یا دانش‌آموز (و یا به صورت ترکیبی) توجه می‌شود. این دیدگاه محدود معمولاً در چندین درس در طی مدت زمان خاص مورد نظارت قرار می‌گیرد، آن هم در تلاش برای مستندسازی بهبود معلم و بهبود عملکرد دانش‌آموز و همچنین حفظ چیزی که گارمن (۱۹۹۰) به درس در حال شکوفایی^۱ تشبیه می‌کند.

نقش ناظر این نیست که قضاوتی را به عمل بیاورد و یا قضاوتی را به طرف مقابل منتقل کند، بلکه نقش وی بیشتر جمع‌آوری مشاهدات و داده‌های استنباطی است که معلم با استفاده از آن‌ها می‌تواند قضاوت بهتری را راجع به نحوه‌ی عملکرد آموزشی خود و همچنین تأثیر آن بر دانش‌آموزان را به

مشاهدات محل استقرار در کلاس درس^۲ (SCORE). هر فنی نقاط قوت و ضعف خاص خود را دارد. آن‌ها با هم یک نقطه شروع قوی را برای نظارت اطلاعات محور و جعبه ابزار برای عمل کردن ناظر یا مربی را فراهم می‌کنند.

فنون مشاهده جامع: این روش جمع‌آوری اطلاعات یک تصویر کلی یا جامع از کل درس ثبت می‌کند، یک چشم‌انداز کلی از همه پدیده‌های آموزشی فراهم می‌کند. هنگامی که معلم و ناظر هیچ کدام نمی‌دانند نقطه شروع و تمرکز در فرآیند مشاهده کجاست، این تکنیک اغلب مواقع یک نقطه شروع خوبی را فراهم می‌کند. بعد از بررسی اطلاعات جمع‌آوری شده، معلم بهتر قادر به تشخیص سؤالات خاص و یا نگرانی‌های اجرای درس یا تأثیرش بر یادگیری دانش‌آموزان خواهد بود.

نقطه قوت فنون مشاهده جامع، به جامعیت^۳ آن‌ها برمی‌گردد، به هر حال آن‌ها ناظر را در کنترل کردن کمک می‌کنند. در جمع‌آوری چنین داده‌های بازپاسخ^۴، ناظر حق انتخاب که چه چیزهایی را ثبت کند یا ثبت نکند، دارد.

رایج‌ترین فنون جمع‌آوری داده‌ها در روش مشاهده جامع: ثبت کردن^۵، واقع‌نگاری^۶ و تحلیل ویدیویی^۷ می‌باشند. (گرچه تحلیل یک نوار ویدیویی از تدریس می‌تواند با توجه به سطح تجربه آموزنده باشد، ما دریافتیم که تحلیل نوارهای ویدیویی به ویژه می‌تواند به راهنمای معلمان قبل از خدمت کمک نماید.

ثبت کردن در ارتباط با نهضت «هفت عنصر ضروری در تدریس»^۸ هاتر (۱۹۸۳) در دهه ۱۹۸۰ مشهور است. این فن، تعاملات کلامی (لغت به لغت تا جایی که ممکن باشد) و زمان آن‌ها را که در محیط یک درس مخصوص اتفاق می‌افتد، ثبت می‌کند. حرف‌های معلم و دانش‌آموزان ثبت می‌شوند.

-
- 1 . Visual diagramming instruments
 - 2 . Seating Chart Observational Recording (SCORE)
 - 3 . Comprehensiveness
 - 4 . Open-ended data
 - 5 . Script Taping
 - 6 . Anecdotal Notes
 - 7 . Videotape Analyses
 - 8 . Essential Elements of Instruction

۸. تعهد معلم نسبت به اجرای تصمیم: پس از بررسی همه جانبه راه حل های عملی و احتمال موفقیت هر کدام از آن ها به وسیله راهنمای آموزشی و معلم، راهنمای آموزشی باید به معلم کمک کند تا از میان آن ها راه حل های عملی و متناسب با شرایط را انتخاب کند؛ به عبارت دیگر، مجموع فعالیت ها باید با اصلاح موقعیت یا حل مسأله مورد نظر بینجامد.

۹. تعیین زمان و معیار برای عمل یا اقدام مورد نظر به وسیله معلم: راهنمای آموزشی در اجرای اجزای گوناگون برنامه با هدف اصلاح موقعیت، در تعیین زمان اجرای برنامه، منابع مورد نیاز و میزان پیشرفت برنامه و موفقیت آن به معلم کمک می کند. وقتی راهنمای آموزشی از موارد مذکور، یعنی فعالیت هایی که معلم در صدد است انجام دهد، توالی، تقدم و تأخر آن ها، منابعی که برای اجرای برنامه به آن ها نیاز دارد، میزان آگاهی معلم از پیشرفت برنامه یا تحقق آن، و زمان خاتمه برنامه، کاملاً آگاه شود، جلسه گفتگو تقریباً رو به اتمام است.

۱۰. بازگویی برنامه معلم به وسیله راهنمای آموزشی: راهنمای آموزشی برای اطمینان باید یک بار تمام برنامه را برای معلم تکرار کند و معلم باید صحت گفتار و ادراک او را تصدیق نماید. با رسیدن به درک مشترک یا تفاهم کامل جلسه گفتگو خاتمه می یابد.

بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت از روش نظارت و راهنمایی غیر دستوری انتقاد کرده، معتقدند راهنمایان آموزشی ای که روش مذکور را به کار می برند در انجام وظایفشان برای کمک به معلمان کوتاهی می کنند و این نوع نظارت و راهنمایی به اصلاح عملکرد آموزشی نمی انجامد. باید اذغان کرد که این استدلال تا حد بسیاری مصداق دارد؛ زیرا راهنمایان آموزشی ای که مسئولیت کمی در قبال اصلاح عملکرد معلمان بر عهده می گیرند یا این مسئولیت را نادیده می گیرند، در حقیقت، به فرایند اصلاح آموزش هیچ کمکی نمی کنند. اما استدلال فقط در مورد راهنمایانی صدق می کند که در فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی نقش غیر فعالی دارند. همان طور که گفتیم، راهنمای آموزشی فعالانه از طریق همکاری مستقیم با معلم به او کمک می کند تا برای اصلاح فرایند آموزش تصمیم گیری کند. به علاوه، وقتی معلم در سطح بالایی از دانش و تخصص قرار دارد راهنمای آموزشی باید از روش نظارتی غیر دستوری استفاده کند. هدف او از به کارگیری این روش کمک به رشد حرفه ای بیشتر معلم از طریق شناخت و حل مسأله و در نهایت تصمیم گیری شخصی او در مورد اصلاح موقعیت یا عملکرد آموزشی است.

موارد استفاده از روش نظارت و راهنمایی غیردستوری:

راهنمایان آموزشی باید بدانند کی و برای چه کسی از روش نظارتی غیردستوری استفاده کنند تا به کارگیری این روش به نتایج مطلوب و اصلاح عملکرد آموزشی منجر شود. به اعتقاد متخصصان تعلیم و تربیت، راهنمایان آموزشی می توانند در موارد ذیل از این روش استفاده کنند. (گلیکمان، ۱۹۹۰، ص ۱۸۰-۱۸۱):

۱. وقتی که معلم در سطوح بالایی از رشد حرفه ای عمل می کند؛
 ۲. زمانی که دانش و تخصص معلم در مورد موضوع از دانش و تخصص راهنمای آموزشی بیشتر است؛
 ۳. زمانی که معلم در قبال اجرای تصمیماتش مسئولیت تام دارد، در حالی که مسئولیت راهنمای آموزشی اندک است؛
 ۴. زمانی که معلم نسبت به حل مسأله تعهد دارد، ولی این امر برای راهنمای آموزشی اهمیتی ندارد.
- در حقیقت، معیارهایی که برای روش غیر دستوری بیان کردیم، یعنی سطح رشد، تخصص، مسئولیت، و تعهد باید به طور بارزی در کار معلمان مشاهده شود نبود هر کدام از این معیارها یا مجموعه ای از آن ها به معنای اتخاذ روشی متفاوت با این روش به وسیله راهنمای آموزشی است. در مجموع، روش نظارت و راهنمایی غیردستوری در کمک به معلمان برای رشد فردی بسیار مؤثر و سودمند است. از این راه راهنمایان آموزشی می توانند به معلمان کمک کنند تا مشکل را کاملاً بشناسند و برای حل آن طرح و برنامه خودشان را اجرا کنند. در مواقعی که معلمان در سطوح بالایی از رشد حرفه ای عمل می کنند و نسبت به راهنمایان آموزشی از تخصص، مهارت، تعهد و مسئولیت بیشتری برخوردارند، استفاده از روش مذکور ضروری و سودمند است. به اعتقاد متخصصان عمل کردن به روش نظارت و راهنمایی غیردستوری بسیار مهم است، زیرا تحقیقات انجام شده نشان می دهد که این روش دشوارترین روش نظارتی در اجراست (گوردون، ۱۹۹۰، ص ۲۹۳-۳۰۷). راهنمایان آموزشی هنگام اتخاذ این روش باید از سطح کمال و رشد حرفه ای معلمان آگاه باشند. آنان در انتخاب روش نظارت و راهنمایی باید توجه داشته باشند که هر روشی مستلزم استفاده از نوعی مهارت ارتباطی بین فردی است که فقط در صورت استفاده از آن می توان انتظار رسیدن به نتایج مطلوب را داشت، در غیر این صورت، نوع رفتاری که راهنما برمی گزیند و نوع روابط بین فردی متفاوت او، در معلم تعارض ایجاد می کند و صداقت راهنما را مورد تردید قرار می دهد. در

مرحله نشست و گفتگو، راهنمایان آموزشی باتوجه به مقتضیات و شرایط کلاس و معلم می توانند از یکی از چهار روش یا رفتار نظارتی استفاده کنند.^۱

ایجاد جوّی که در آن کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزشمند باشد

بارث (۲۰۰۲) فرهنگ مدرسه را این گونه توصیف می کند «الگوی پیچیده‌ای از هنجارها، نگرش‌ها، باورها، رفتارها، ارزش‌ها، آیین‌ها، سنت‌ها و اسطوره‌هایی که در تار و پود سازمان بافته شده است» (ص ۷). باور ما در مورد نظارت و ارزشیابی، صدایمان را با کسانی که از «بازآفرینی فرهنگی»^۲ مدارس طرفداری می‌کنند، یکی کرده تا جوّی ایجاد شود که از معلم به عنوان رهبر در جامعه‌ی یادگیرنده‌ی حرفه‌ای^۳ حمایت کند. معلم‌ها باید احساس کنند که به آن‌ها احترام گذاشته می‌شود و توانمندی لازم را برای همکاری با مدیران و با یکدیگر در ایجاد روحیه اعتماد، مهربانی، باز بودن، خطرپذیر و تعهد به بهبود مستمر را دارند (هارگریوز، ۱۹۹۷، ص ۲).

معلم‌ها همیشه راهبران دانش‌آموزان بوده‌اند. سؤالی که باید در مورد آن تعمق کنیم این است که چگونه باید روی ویژگی‌های رهبری آن‌ها سرمایه‌گذاری کنیم و رهبری را ورای دیوارهای کلاس درس آنان به سمت جامعه‌ی بزرگتر که خود آن‌ها بین دیوارهای محدودتری قرار دارد، بسط بدهیم. ایجاد جوّی که به کار گروهی، همکاری و رشد مستمر ارزش قایل شود، یک فرآیند تکاملی (تحولی) نه انقلابی است. این امر نیازمند مشارکت فعال ناظرانی است که آگاهانه و مصراانه نقش الگو را بازی کنند. کلامشان و حتی درست‌تر بگوییم اعمالشان باید به درستی تشخیص داده شود و صادقانه قدردانی از کار معلمان را نشان دهد. ناظرها باید این باور را انتقال دهند که تعداد بسیار زیادی از معلمان چیزهایی برای گفتن دارند و می‌توانند در نظارت آموزشی سهیم شوند. همکاری و کمک این رهبران آموزشی به مردم شناخته شده است و باید مورد تحسین قرار گیرد. آن‌ها برای نظارت معلم از لحاظ زمان، فرصت و نقش‌های متنوع دیگر، نسبت به منابع مالی و انسانی لازم متعهد

۱. نیکنامی، نظارت و راهنمایی آموزشی، ص ۹۵-۷۷

2. Reculturing

3. Professional Learning Community

هستند. مهم‌تر از آن، آن‌ها باید خودشان در رشد حرفه‌ای و تفکر مداوم شرکت کرده‌اند تا با الگوسازی کار خود یادگیری دانش‌آموزان و معلمان را بهبود بخشند. ایجاد این چنین جوّی در مدرسه ممکن است مهم‌ترین عنصر در آماده‌سازی برای نظارت آموزی باشد.

در چنین محیطی هدف‌های معلمان با اهداف منطقه آموزشی هماهنگ و بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارند. معلم‌ها صریحاً در مورد تدریس خود با یکدیگر صحبت می‌کنند و با رغبت آنچه را که در مورد بهترین روش‌ها و فعالیت‌ها در بالا بردن یادگیری دانش‌آموزان می‌دانند با یکدیگر در میان می‌گذارند. آن‌ها در گروه‌های دو نفری یا بیشتر روی موضوعات آموزشی و برنامه‌های درسی با هم همکاری می‌کنند و آنان مربی هستند وقتی از کلاس‌های همدیگر دیدن می‌کنند. آن‌ها مطابق آموزش خود و بر اساس یادگیری دانش‌آموزان به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند و صادقانه معنی و مفهوم آن اطلاعات را به عنوان مرجعی برای تصمیم‌گیری معلمان منعکس می‌کنند. و در چنین جوّی معلم‌ها خطرپذیری را به عنوان فرصتی برای یادگیری می‌پذیرند. هنجار انتظارات بالا و ارزشیابی مستمر با فرد آغاز می‌شود و در سراسر مدرسه به عنوان سازمان گسترش پیدا می‌کند.

به طور روشن آنچه بیان شده، قسمتی از کار تیمی بود که برای ارزیابی برنامه نظارت آموزشی و ارزشیابی منطقه آموزشی به کار رفته است تا الگویی نمونه را انجام دهد. یکی از معلم‌هایی که از وی مصاحبه شده بود در این باره اظهار کرد: «در منطقه ما، حفظ وضع موجود یک گزینه نیست».

به طور خلاصه بهترین جوّ مدرسه با معلمانی توصیف می‌شود که به نظر ما، معلمان فکوری هستند. معلمان فراتر از کلاس درس خود رفته و حس مالکیت و تعهد به مدرسه دارند. خود را به عنوان مشارکت‌کنندگان کل مدرسه می‌بینند، یعنی اعضای یک پیکر زنده با استعداد جمعی که کار کردن به تنهایی غیر قابل تصور نیست (گارمن، ۱۹۸۲، ص ۴۲). هر شخصی احساس می‌کند در مقابل تربیت بهتر پاسخگو است.

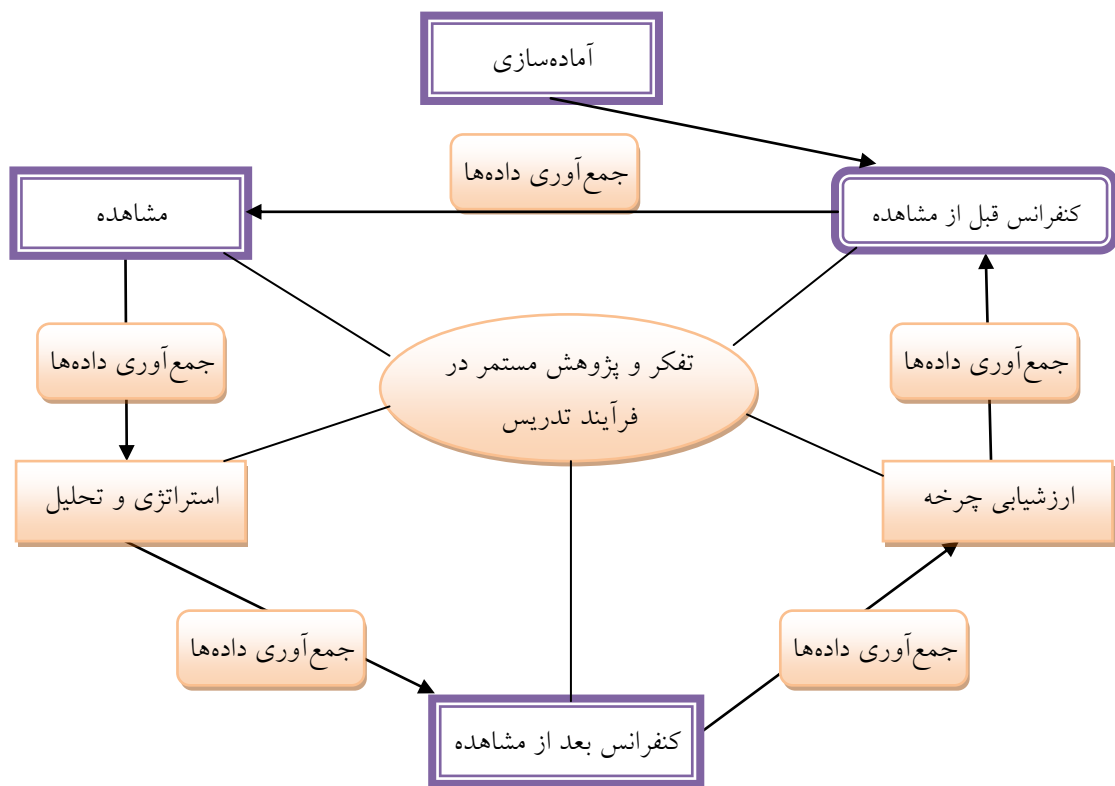
نظارت کلاس درس محور و مربیگری به عنوان یک فرآیند چرخشی

مدت‌ها است که نظارت آموزشی و مربیگری با چرخه مستمر و تکرارشونده‌ی معلم- ناظر شناخته شده‌اند. شکل صفحه بعد چرخه‌ی چندمرحله‌ای نظارت آموزشی را که پیش از این توضیح داده شد، به صورت بصری خلاصه کرده است. این چرخه آمادگی را از طریق اعتمادسازی، برقراری ارتباط مثبت و نشست‌های گروهی کوچک یا انفرادی که برای روشن شدن باورهای معلمان طراحی شده‌اند، ایجاد می‌کند. بعد از آماده‌سازی، ناظران کنفرانس قبل از مشاهده را تشکیل می‌دهند؛ برای جمع‌آوری داده‌های توصیفی و غیر قابل داوری به مشاهده می‌پردازند؛ داده‌ها را تفسیر می‌کنند؛ کنفرانس بعد از مشاهده را که در آن معلم و ناظر یا مربی در ایده‌های همدیگر سهیم می‌شوند و در مورد داده‌ها نتیجه‌گیری می‌کنند، تشکیل می‌دهند؛ و در پایان به ارزشیابی صادقانه اثربخشی چرخه نظارت می‌پردازند (گلداسبری^۱، ۱۹۹۸).

گارمن (۱۹۸۲) اشاره می‌کند که تدریس خوب مجموعه‌ای از شایستگی‌های فنی یا یک رویکرد کتاب آشپزی متشکل رویه‌های قدم به قدم نیست، همچنین نظارت آموزشی نیز فراتر از مجموعه‌های گام‌های خطی و توصیف شده می‌باشد. چرخه‌ی نظارت آموزشی یک استعاره و همچنین یک الگو... اشکال پویای پیشنهادی از مشارکت و همکاری در پیوستگی‌های تعلیم و تربیت است.^۲

1 . Goldsberry

۲ . نولان و هوور، نظارت و ارزشیابی عملکرد معلم (مترجم: دکتر عبدالهی)، ص ۱۴۹-۱۵۳



چرخه‌ی نظارت آموزشی بر اساس نظر جیمز نولان و لیندا هور

منابع:

- ۱- جیمز نولان ولیندا هور، **نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم نظریه و عمل**. مترجم: دکتر بیژن عبد اللهی. ناشر: آثار معاصر (۱۳۸۸)
- ۲- نیکنامی مصطفی، **نظارت و راهنمایی آموزشی**، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم دانشگاه ها (۱۳۹۱)
- ۳- کیت. ا. اچسون و مردیت دامین گال، **نظارت و راهنمایی تعلیماتی**، مترجم: بهرنگی، کمال تربیت، (۱۳۷۶)

LTMS



بروزترین مرجع
دوره های ضمن خدمت فرهنگیان

ltmsyar.ir

همه آنچه برای انجام دوره های ضمن خدمت لازم است را
تنها از سایت و کانال ما دنبال کنید :

t.me/ltmsyarir

www.LTMSYAR.ir

(برای ورود به سایت و کانال تلگرام لینک های بالا را بفشارید.)